

Wdrażanie Krajowych Ram Kwalifikacji

Wdrażanie Krajowych Ram Kwalifikacji

*– udręka czy szansa na poprawę
szkolnictwa wyższego*

Redaktor naukowy
Maria Kapiszewska



Kraków 2013

Rada Wydawnicza Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego:
Klemens Budzowski, Maria Kapiszewska, Zbigniew Maciąg, Jacek M. Majchrowski

Recenzja:
prof. dr hab. Tadeusz Wawak

Korekta:

Okladka:
Joanna Sroka

Copyright© by Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego
Kraków 2013

ISBN 978-83-7571-250-6

Żadna część tej publikacji nie może być powielana ani magazynowana
w sposób umożliwiający ponowne wykorzystanie, ani też rozpowszechniana
w jakiegokolwiek formie za pomocą środków elektronicznych, mechanicznych,
kopiujących, nagrywających i innych, bez uprzedniej pisemnej zgody właściciela
praw autorskich

Na zlecenie:



Krakowskiej Akademii
im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego
www.ka.edu.pl

Wydawca:
Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne sp. z o.o. – Oficyna Wydawnicza AFM
Kraków 2013

Sprzedaż prowadzi:
Księgarnia u Frycza
Kampus Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego
ul. Gustawa Herlinga-Grudzińskiego 1
30-705 Kraków
tel./faks: (12) 252 45 93
e-mail: ksiegarnia@kte.pl

DTP:
Joanna Sroka

Druk i oprawa:
Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne sp. z o.o.

Zadanie badawcze nr: WZiNM/DS/1/2011-UZ

Nazwa zadania badawczego: Estymatory atrakcyjności kształcenia, ocenianie na studiach prowadzonych w trybie stacjonarnym i niestacjonarnym

Kierownik zadania badawczego: prof. dr hab. Maria Kapiszewska

Spis treści

Wprowadzenie.....

Rozdział 1.

Rys historyczny procesu bolońskiego – Natalia Potopianek

Proces Boloński i jego założenia

Zmiany w systemie kształcenia szkolnictwa wyższego.....

Forma i tok studiów

Zajęcia dydaktyczne, e-learning.....

Nauczanie w języku obcym

Mobilność studentów i pracowników

Kierunki zamawiane

Wprowadzenie nowego profilu kształcenia

Program i standardy kształcenia.....

Uznawalność wykształcenia i nowe wzory dyplomów ukończenia studiów.....

Badanie losów absolwentów

Podsumowanie

Rozdział 2.

*Krajowe Ramy Kwalifikacji w kontekście taksonomii celów kształcenia w szkole
wyższej – Danuta Skulicz*

Rozdział 3.

*Metody ewidencji i analizy powiązań efektów kształcenia w ramach krajowych ram
kwalifikacji – Tadeusz Grabiński*

Wprowadzenie

Ewidencja powiązań efektów kształcenia.....

Schematy analizy powiązań efektów kształcenia

Konstrukcja tabel powiązań efektów kształcenia

Macierze powiązań efektów kształcenia

Parametry opisowe macierzy powiązań.....

Uwagi końcowe

Rozdział 4.

*Jakość kształcenia –wdrażanie procedur. Przykład Krakowskiej Akademii im.
Andrzeja Frycza Modrzewskiego – Barbara Stoczewska*

Wprowadzenie

Jakość kształcenia w dokumentach europejskich.....

Spis treści

<i>Wewnętrzny system zapewniania jakości kształcenia w Polsce w świetle nowych uregulowań prawnych.</i>	.....
<i>Co to jest jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym – kłopoty z definicją.</i>	.....
<i>Podsumowanie.</i>	.....

Rozdział 5.

Programy studiów w oparciu o Krajowe Ramy Kwalifikacji – wybrane problemy prawne – Robert Krawczyk

<i>Wprowadzenie</i>	.....
<i>Wątpliwości definicyjne</i>	.....
<i>Krajowe Ramy Kwalifikacji a standardy kształcenia i wzorcowe efekty kształcenia</i>	.....
<i>Obowiązek monitorowania losów absolwentów</i>	.....
<i>Trudności związane ze stosowaniem niektórych przepisów wykonawczych</i>	.....
<i>Mobilność pionowa a osiągalność efektów kształcenia na studiach drugiego stopnia</i>	.....
<i>Podsumowanie</i>	.....

Rozdział 6.

Bieżące problemy i przyszłe perspektywy związane z wdrażaniem Ram Kwalifikacji – Jadwiga Mirecka

Rozdział 7.

Procedury opiniowania kierunkowych efektów kształcenia przez studentów –

Tadeusz Grabiński, Anna Merklinger-Gruchała

<i>Wprowadzenie</i>	.....
<i>Techniki pozyskiwania opinii</i>	.....
<i>Organizacja i przebieg badań</i>	.....
<i>Struktura zbioru danych</i>	.....
<i>Definicje cech dodatkowych (pochodnych)</i>	.....
<i>Ustalenie charakteru cech dodatkowych oraz pożądanego rzędu ich wielkości</i>	.....
<i>Definicje binarnych cech dodatkowych</i>	.....
<i>Struktura kompletnej macierzy danych</i>	.....
<i>Weryfikacja danych źródłowych</i>	.....
<i>Podsumowanie</i>	.....

Rozdział 8.

Ewaluacja zajęć dydaktycznych przez studentów. Teoria i praktyka –

Maria Kapiszewska i Anna Merklinger-Gruchała

<i>Ewaluacja procesu nauczania</i>	.....
<i>Zarys historii ewaluacji i sposobów jej prowadzenia</i>	.....
<i>Przykłady ewaluacji</i>	.....
<i>Zmiany w świadomości studenta: kreatywność i innowacyjność</i>	.....
<i>Student nie chce już być biernym uczestnikiem procesu kształcenia. Ewaluacja w</i>	.....

Spis treści

Krakowskiej Akademii.....	
Podsumowanie	

Rozdział 9.

Błędy w procesie kształcenia i ewaluacji na poziomie akademickim. Superwizja jako sposób ich ograniczania i eliminowania – Anna Kożuh

Wprowadzenie	
Błędy nauczycieli akademickich w procesie kształcenia i ewaluacji.....	
Możliwości superwizji w ograniczaniu i eliminowaniu błędów powstałych w procesie kształcenia oraz ewaluacji na poziomie akademickim	
Rodzaje i główne problemy w superwizji	
Refleksje końcowe	

Rozdział 10.

Uczelniany System Kształcenia na Odległość a KRK – Marta Woźniak-Zapór

Wprowadzenie	
Kształcenie na odległość a KRK.....	
Kształcenia na odległość w opinii studentów	
Podsumowanie	

Rozdział 11.

Udział interesariuszy zewnętrznych w procesie tworzenia i doskonalenia programów kształcenia i zapewnienia pracy absolwentom – Mariusz Parlicki

Wprowadzenie	
Dlaczego w opinii pracodawców uczelnie wyższe w Polsce kształcą bezrobotnych.....	
Charakterystyka zmian rekomendowanych przez pracodawców jako koniecznych dla ograniczenia bezrobocia wśród absolwentów.....	
Uczelnia wyższa i jej otoczenie.....	
Miejsce i znaczenie interesariuszy zewnętrznych w wewnętrznym systemie zapewnienia jakości kształcenia i w procesie budowy wysokiej kultury jakości kształcenia	
Rola wybranych jednostek organizacyjnych uczelni wyższych w budowaniu relacji współpracy z interesariuszami zewnętrznymi	
Sposoby włączenia interesariuszy zewnętrznych do prac wewnętrznego systemu zapewnienia jakości kształcenia i do budowy wysokiej kultury jakości kształcenia.....	
Podsumowanie	

Rozdział 12.

Opracowywanie zasad i narzędzi monitorowania losów i karier absolwentów – metodologia i dotychczasowe wyniki – Dominika Sozańska

Wprowadzenie

Krajowe Ramy Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego (stosowany skrót KRK) wprowadzone znowelizowana ustawą – Prawo o szkolnictwie wyższym 18 marca 2012 roku i wdrażane od października 2011 roku nie są jeszcze w ustawodawstwie rozdziałem zamkniętym. Niedługo wejdzie w życie kolejna nowelizacja do właśnie znowelizowanej ustawy. Oznacza to, że można założyć z dużym prawdopodobieństwem, że wiele zagadnień i wątpliwości poruszanych w tej monografii, a dotyczących tak różnych paragrafów ustawy, jak i rozporządzeń może zostać wkrótce zmienionych, bądź uzupełnionych.

Jednocząca się Europa, otwierające się granice i wędrówki młodych ludzi nie tylko za pracą, ale także chcących poznawać świat i zdobywać wykształcenie w różnych miejscach kontynentu, zmusiły państwa Europy do przyglądnięcia się systemom edukacji w poszczególnych krajach. Celem było poszukiwanie wspólnego mianownika w europejskim systemie kształceniu lub jego stworzenie na bazie istniejących. Miałby on umożliwić usankcjonowanie prawne dyplomów, czy uznawanie dotychczasowo zdobytej edukacji w różnych uczelniach, w różnych europejskich krajach. Aby jednak było to możliwe, należało zdefiniować kwalifikacje, jakie powinien posiadać absolwent, aby móc legitymować się określonym dyplomem. I to właśnie ramy kwalifikacji dla określonego poziomu kształcenia, czy uzyskania dyplomu jakiegoś stopnia dla każdego studiowanego kierunku (w każdym kraju) opisują zestaw wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, których posiadanie jest konieczne, aby ten poziom, czy dyplom uzyskać. Wszystkie te ramy są powiązane. Tak więc kwalifikacje zdobyte w jednym kraju będzie można odnieść do poziomu edukacji w innym kraju Unii Europejskiej. Będzie zatem jasne jakie kompetencje kryją się za tytułem licencjata, czy magistra danego kierunku studiów, bez względu na to, w którym kraju zostały one osiągnięte. Ułatwi to znacznie - migracje ludzi, wymianę myśli i idei, a tym samym pomoże w sprostaniu wymaganiom jednoczących się rynków ekonomicznych, systemów finansowych i komercyjnych.

Biorąc pod uwagę zróżnicowanie systemów kształcenia w krajach jednoczącej się Europy, proces uzgadniania musiał być wieloetapowy i długotrwały. O poszczególnych etapach ustaleń współpracy między państwami europejskimi

pisze w pierwszym rozdziale Natalia Potopianek. Mało kto zdaje sobie sprawę, że współpraca datuje się od 1988 roku podpisaniem Karty Bolońskiej przez ówczesnego rektora Uniwersytetu Warszawskiego. Do dziś jest to jeden z najważniejszych dokumentów środowiska akademickiego. To właśnie ten dokument staje się zaczynem do kolejnych spotkań rozpoczynających prace w ramach tzw. Procesu Bolońskiego zmierzających do stworzenia jednolitego systemu kształcenia, oceniania i promowania absolwentów. W kolejnych deklaracjach dochodzi do regulacji uznawalności kwalifikacji, ujednolicenia systemu poziomów edukacji, wspierania mobilności studentów i wymiany wykładowców. Wszystko to ma na celu stworzenie Europejskiego Obszaru Kształcenia. Obecnie bierze w nim udział 47 państw europejskich. Kolejny etap, o którym dowiadujemy się w pierwszym rozdziale to Konferencja Ministrów Edukacji krajów uczestniczących w Procesie Bolońskim w 2005 roku, podczas której dochodzi do podpisania dokumentu określającego standardy i sposób zapewnienia jakości kształcenia, a także dokumentu stanowiącego podstawę do tworzenia ramowych struktur kwalifikacji i umiejętności absolwentów. To dzięki nim można będzie porównać dyplomy i kompetencje na kolejnych stopniach kształcenia wyższego, nie tylko pomiędzy różnymi krajami, ale także pomiędzy uczelniami krajowymi. Ten szczytny cel można jednak osiągnąć dopiero wtedy, kiedy program kształcenia dla określonego kierunku i poziomu kształcenia zostanie opisany zakładanymi efektami kształcenia. Musi także zostać stworzony program studiów będący opisem procesu kształcenia prowadzącego do uzyskania tych efektów. Program kształcenia akademickiego jest fundamentem dla osiągnięcia efektów zawartych w Krajowych Ramach Kwalifikacji. Jednak jego realizacja zależy od wielu uwarunkowań tkwiących w organizacji kształcenia w szkole wyższej. Wprowadzania istotnych zmian potrzebne jest nie tylko sprawne posługiwanie się, zawartymi w KRK gotowymi *efektami obszarowymi i kierunkowymi*, oznaczeniami (kodami) ale przede wszystkim kompetentnego projektowania oraz konstruowania programów kształcenia. O tych zagadnieniach pisze Danuta Skulicz w drugim rozdziale zatytułowanym „Krajowe Ramy Kwalifikacji w kontekście taksonomii celów kształcenia w szkole wyższej”. Z tego rozdziału dowiadujemy się, że niezbędne jest powiązanie/włączenie opisanych w KRK efektów obszarowych oraz efektów kierunkowych w spójną strukturę programów kształcenia akademickiego. Strukturę tę wyznaczają taksonomie celów kształcenia w szkolnictwie wyższym. Taksonomie (klasyfikacje) celów odnoszą się do osobowego wymiaru człowieka, stanowią więc syntezę jego podmiotowości i sprawczości. Programy kształcenia akademickiego mają strukturę hierarchiczną (odróżniającą je od programów kształcenia zawodowego np. na kursach, warsztatach, szkoleniach zawodowych, dla których programy mogą eksponować wybrane elementy, np. efekty w postaci umiejętności, kompetencji, czy wiedzy). Na szczycie tej hierarchii znajdują się cele kształcenia realizowane na poziomie modułów kształceniowych (zajęcia lub grupy zajęć). W zajęciach tych wyodrębnia się

szczegółowe modułowe efekty kształcenia wiążące się bezpośrednio z treściami kształcenia, jak i efektami kierunkowymi. W ich opisie także znajdują się sposoby ich osiągania, a także sposobu ich weryfikacji. Efekty te muszą mieścić się w jednym lub większej liczbie spośród ośmiu wyodrębnionych obszarów kształcenia, w ramach których kierunek jest realizowany, a które zostały ściśle zdefiniowane. Oznacza to, że istnieją powiązania efektów kształcenia między efektami różnych szczebli. Ponadto określa się także stopień (siłę, zgodność) powiązania między efektami niższego i wyższego szczebla. Efekty kształcenia opisywane są w trzech kategoriach: wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych. Wszystkie wymienione wymagania muszą znaleźć się w sylabusach opisujących moduły. Plan studiów opisanych według takiego schematu umożliwia sprawdzenie wokół jakich efektów obszarowych koncentrują się efekty kierunkowe, odzwierciedlając tym samym stopień autorskości programu studiów na oferowanym kierunku. Ponadto poprzez analizę stopnia powiązań między efektami kierunkowymi i modułowymi można sprawdzić prawidłowość w programie kształcenia. O wszystkich tych problemach i sposobach przeprowadzenia takich analiz, a także o wnioskach z nich płynących pisze Tadeusz Grabiński w kolejnym rozdziale zatytułowanym „Metody ewidencji i analizy powiązań efektów kształcenia w ramach krajowych ram kwalifikacji”. Zastosowanie opisanej przez niego procedury wymaga jednak rozwiązania kilku metodologicznych problemów. W omawianym rozdziale znajdujemy opis tak szczegółowy, że jego prześledzenie umożliwi każdemu powtórzenie opisywanej metody dla dowolnego kierunku studiów. Autor przekonuje czytelnika, że metoda umożliwia także porównanie celów dydaktycznych w ramach danego kierunku studiów w relacji do innych kierunków z tych samych obszarów kształcenia, czy też dzięki niej możliwe jest dokonanie analiz porównawczych tych samych kierunków studiów, ale realizowanych na różnych uczelniach. Znajdziemy tam także inne potencjalne zastosowania. Na przykład zastosowanie tych analiz w sposób mierzalny „daje możliwość stworzenia syntetycznego obiektywnego miernika oceny jakości i przydatności dowolnego kierunku studiów i zawartej w nim koncepcji kształcenia”.

A to właśnie jakość jest oczkiem w głowie edukacyjnej polityki europejskiej. Już ustawa o szkolnictwie wyższym z roku 2005 uznawała „...poprawę jakości kształcenia za istotny element reformy edukacji w Polsce”. I właśnie wdrażanie kolejnych etapów założeń Procesu Bolońskiego, a dotyczących poprawy jakości kształcenia, jest przedmiotem rozważań kolejnego rozdziału napisanego przez Barbarę Stoczewską (Jakość kształcenia – wdrażanie procedur. Przykład Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego). Z jej tekstu dowiadujemy się o kolejnych etapach tego procesu poprzez wgląd do ukazujących się kolejnych dokumentów. Z poziomu ustawodawczych rozważań autorka przechodzi do omówienia praktycznego wymiaru rozwiązań, dzieląc się refleksjami o procedurach wdrażających i pierwszych doświadczeniach we wprowadzaniu tego syste-

mu w Krakowskiej Akademii. Już w tym rozdziale znajdujemy pierwsze sygnały o trudnościach na jakie napotykają uczelnie wdrażając KRK. Wydaje się, że problemy wynikają głównie z negatywnego stosunku większości kadry nauczającej, ale także duży w nich udział ma m.in. niespójne i nieprzejrzyste prawo o szkolnictwie wyższym. Problemy te stały się tematem kolejnych dwóch rozdziałów.

Nie ulega wątpliwości, że sporo winy w zaistnieniu tych problemów leży po stronie ustawodawcy. To brak precyzji sformułowań ustawy wywołał sporo zamieszania w środowisku. Te zagadnienie bardzo szczegółowo, na wybranych przykładach analizuje Robert Krawczyk w kolejnym rozdziale „Programy studiów w oparciu o Krajowe Ramy Kwalifikacji – wybrane problemy prawne”. Pierwsze wątpliwości – pisze - budzą już definicje nowych pojęć związanych z wdrażaniem KRK dla Szkolnictwa Wyższego. Trudności interpretacyjne dotyczą m.in. takich pojęć jak studia pierwszego i drugiego stopnia, studia stacjonarne, pojęcie kwalifikacji, pominięcie kwalifikacji uzyskiwanych w wyniku ukończenia jednolitych studiów magisterskich, sposób obliczania ECTS w kontekście zajęć wymagających bezpośredniego udziału nauczycieli akademickich i studentów, godzin kontaktowych i pracy własnej studenta, niedookreślenie studiów trzeciego stopnia, a to wydaje się być jedynie czubkiem góry lodowej. Kolejny problem, o którym pisze autor to brak zastosowania KRK na kierunkach studiów przygotowujących do wykonywania wybranych zawodów określonych w przepisach Unii Europejskiej, takich jak np. lekarz, farmaceuta, pielęgniarka, czy problem relacji pomiędzy wzorcowymi standardami kształcenia dla określonych kierunków studiów określonymi przez ministerstwo, a kompetencjami senatu. Interesujące rozważania prowadzi także Robert Krawczyk nad artykułem ustawy dotyczącym obowiązku monitorowania losu absolwentów przez uczelnie. Warto w tym miejscu przytoczyć zdanie z jego rozdziału „W konsekwencji mamy do czynienia z paradoksalną sytuacją, gdy organy władzy publicznej koncesjonując działalność uczelni niepublicznych oceniają zapotrzebowanie rynku edukacyjnego i rynku pracy na prowadzone w nich kształcenie finansowane ze środków prywatnych, a nie sprawuje praktycznie żadnej kontroli nad ofertą studiów stacjonarnych w dużych uczelniach publicznych finansowanych ze środków publicznych”. Autor przygląda się także przepisom dotyczącym możliwości wprowadzenia zmian jakie uczelnie mogą dokonywać w programach studiów. Logiczne bowiem wydawałoby się, aby wymagane ustawą ocenianie jakości kształcenia skutkowało możliwością jego udoskonalania. Tymczasem raz przyjęte efekty kształcenia nie mogą ulec zmianie, w przeciwnym wypadku jednostka (bez uprawnień do habilitacji) musi starać się na nowo o zgodę na uruchomienie tego kierunku studiów. Jakie to rodzi konsekwencje – warto rozdział przeczytać uważnie – zwłaszcza powinien to zrobić ustawodawca.

Rozdział, którego autorem jest Jadwiga Mirecka zatytułowany „Bieżące problemy i przyszłe perspektywy związane z wdrażaniem Ram Kwalifikacji” także

nawiązuje do problemów jakie budzą dokumenty KRK. Tłumaczenie słownictwa dokumentów Procesu Bolońskiego, najczęściej bezpośrednio, nie nawiązujące do intuicyjnego znaczenia samych słów w języku polskim jak np. „kwalifikacje, deskryptory efekty generyczne już na wstępie nie budzi sympatii. Autorka pisze: „Specyficzny język opisu Ram budzi sprzeciw jako niekonkretna, napuszczona biurokratyczna „nowomowa”. Można się było o tym przekonać na spotkaniach szkoleniowych w uczelniach”. Autorka wie o czym pisze, bo nie tylko, że jest ekspertem bolońskim, ale bierze udział w setkach spotkań w całej Polsce, będąc tłumaczem, ale i wyznawcą tej nowej „religii”. Warto uważnie przeczytać uwagi jakie autorka zebrała z tych podróży. Znacznie ważniejszym problemem wydaje się być brak zmian w myśleniu o procesie kształcenia u kadry akademickiej co przecież leży u podstaw Krajowym Ram. Chodzi przecież o to – pisze Jadwiga Mirecka - aby doszło do „przeniesienie akcentu z tego jak my (uczelnia, nauczyciele) uczymy, na to czego oni (studenci) ostatecznie się nauczą”. Kolejne problemy, na które natrafiają osoby bezpośrednio zaangażowane w pisanie nowych programów studiów to „określenie profilu studiów w sposób adekwatny do zamierzonych efektów i planowanych sposobów ich realizacji”, wybór obszaru Nauk, do którego należy przypisać program, dobór efektów z różnych obszarów, mając na uwadze zasoby kadry stanowiące minimum kadrowe, brak rozumienia relacji pomiędzy efektami a sposobami ich realizacji, wyraźnie widoczny na poziomie sylabusów, brak zbieżności między liczbą przypisanych danemu przedmiotowi punktów ECTS a obciążeniem pracą studentów, a także wymogiem sprawdzenia osiągnięcia efektów kształcenia, aby móc przypisać przedmiotowi punkty ECTS. Takie i wiele innych obserwacji opisujących problemy z wdrażaniem reformy autorka przypisuje także wadliwej akcji informacyjnej, niskiemu stopniowi uświadczenia członków społeczności akademickiej co do zadań i działań (a czasem nawet co do samego istnienia) tych struktur, a także brakiem poczucia współodpowiedzialności za jakość procesu nauczania i temu, że „cały proces wdrażania uczelni do nowej sytuacji prawnej zachodził w pośpiechu i w warunkach dyskomfortu informacyjnego”. Nadzieję budzi zapowiadana nowelizacja, chociaż, jak pisze Jadwiga Mirecka „Z jednej strony można przywitać z uznaniem gotowość skorygowania sformułowań, które okazały się źle funkcjonować w praktyce, z drugiej jednak utrwała to poczucie niepewności na uczelniach i nie sprzyja budowaniu zaufania do ustawodawcy.” Wyraża ona także niepokój co do płaszczyzny styku pomiędzy funkcjonowaniem wewnętrznego systemu zapewnienia jakości na uczelniach a zewnętrznym organem kontroli jakości, jakim jest Polska Komisja Akredytacyjna, głównie podkreślając „..... niewystarczająco przejrzyste kryteria oceny i zbyt dużą jej zależność od składu osobowego oceniającego zespołu”. Refleksje nad niedoskonałościami i problemami kończą wnikliwe rozważania o dalszych kolejnych działaniach, jakie na poziomie uczelni mogą/powinny się pojawić w wyniku wdrażania KRK w bliższej jak i dalszej perspektywie. Niewątpliwie jednym z naj-

ważniejszych będzie weryfikowanie efektów kształcenia oraz oceny jakie wystawiają studenci tej reformie.

O pilotażowych badaniach dotyczących tych zagadnień, a także o tym jak i czy zastąpić ankiety papierowe systemem opartym wyłącznie na technologiach informatycznych w kolejnym rozdziale pisze Tadeusz Grabiński („Procedury opiniowania kierunkowych efektów kształcenia przez studentów”). W rozdziale tym autor opisuje pilotażowe wyniki badań mających na celu „weryfikację procedury ankietowania oraz identyfikację zagrożeń w zakresie rzetelności i wiarygodności uzyskiwanych opinii”. Jest to także prawdopodobnie jedno z pierwszych tak wnikliwych opracowań zebranych opinii studentów, a dotyczących kierunkowych efektów kształcenia. Analiza pozwala ocenić „w jakim stopniu wyszczególnione efekty kształcenia mogą być przydatne w ich pracy zawodowej”. Z badań tych wynika, że studenci najlepiej oceniają efekty dotyczące wiedzy, znacznie gorzej wypada ocena przydatności w zakresie umiejętności i kompetencji społecznych. Wynik ten zależny jest jednak od wieku studenta, trybu studiów czy roku studiów. W metodzie ankietowej największy problem zwykle stanowi niekompletność odpowiedzi. Tadeusz Grabiński pokazuje jak można sobie z tym problemem poradzić i jaki wpływ zastosowane metody mają na opracowane wyniki. Wskazuje także na inne przyczyny, które mogą wpływać na rzetelność uzyskiwanych drogą ankietową wyników oraz wyznacza możliwe kierunki dalszych badań. W uwagach końcowych Tadeusz Grabiński postuluje „stworzenie jednolitego, zintegrowanego systemu ankietyzacji, wykorzystującego podobne rozwiązania i narzędzia niezależnie od obszaru opiniowanych problemów (efekty kształcenia, ewaluacja zajęć, opinie na temat sylabusów, monitoring losów absolwenta itd.)”, a także co wydaje się jeszcze ważniejsze, sugeruje opracowanie: „zasad wykorzystywania wniosków wynikających z przeprowadzonych analiz i trybu wdrażania zaleceń wynikających z tych wniosków (jak reagować np. na zdecydowanie negatywne opinie studentów na konkretne efekty kształcenia)”.

O celach ewaluacji i jej historii, problemach wynikających z konstruowania ankiet, sposobach w jaki powinny być prowadzone, aby ich wyniki były wiarygodne, o wpływie na wynik ankietowania ubocznych czynników, a także o wynikach uzyskanych tradycyjną metodą ankietową wykorzystywaną przez wiele lat przez wewnętrzny system zapewnienia jakości w Krakowskiej Akademii piszą w kolejnym rozdziale Maria Kapiszewska i Anna Merklinger-Gruchała. Szereg wniosków z opisywanych badań warta jest uwagi zwłaszcza w kontekście zmian, jakie w metodach kształcenia wyznaczają KRK. Wyniki opisywanych badań wskazują, że „Student nie chce już być biernym uczestnikiem procesu kształcenia”. Najwyższą ocenę studenci wystawiają tym wykładowcom, którzy prowadzą zajęcia oparte na czynnym zaangażowaniu w nie studentów, kiedy student jest podmiotem procesu nauczania. W opisywanych w tym rozdziale badaniach koncentrowano się także na znalezieniu takich cech wykładu/ ćwiczeń, które czynią je atrakcyjnymi dla

studentów, a także takich, które decydują, że wykładowca postrzegany jest przez studentów jako bardzo dobry. Sprawdzano także m.in. czy istnieje zależność między sposobem wykładania, stosunkiem wykładowcy do studentów i czy cechy te są czynnikiem mobilizującym, bądź demobilizującym studentów do wysiłku, tym samym wpływając na efektywność kształcenia. Autorki piszą, że uzyskane w tych badaniach wyniki „wydają się wskazywać, że sukces procesu nauczania-uczenia się związany jest z edukacyjną interakcją, w jaką wchodzi nauczyciel i student. Sugerują także, że model „skoordynowanej aktywności studenta i nauczyciela”, czyli model podmiotowy jest relacją przez studenta oczekiwaną, że „Student chce postrzegać nauczyciela akademickiego raczej jako przewodnika wskazującego co z dostępnej szeroko wiedzy jest wartościowe, który pomoże w uporządkowaniu posiadanej przez studenta wiedzy, pokaże jak szukać nowej i jakie jej źródła są godne polecenia. Nauczyciel akademicki ma być autorytetem”. Aby jednak takim mógł być niezbędne jest podnoszenie kwalifikacji dydaktycznych kadry. Jak pisze Jadwiga Mirecka „Działania takie mogą mieć charakter obowiązkowych szkoleń dla nowo-przyjętych pracowników, lub seminariów doskonalących, ukierunkowanych na przybliżanie nowych metod pracy ze studentami i różnych sposobów ich oceniania pracownikom już doświadczonym”. O rozwoju kompetencji nauczycieli akademickich w świetle KRK oraz o sposobach w jaki można je uzyskać pisze Anna Kożuh w rozdziale dziewiątym zatytułowanym „Błędy w procesie kształcenia i ewaluacji na poziomie akademickim. Superwizja jako sposób ich ograniczania i eliminowania”. Autorka omawia podstawowe błędy jakie popełniają nauczyciele akademicy podczas oceniania umiejętności studenta co wpływa na rzetelność ocen i zniekształca ewaluację. Podane przykłady pozwalają także na sformułowanie wskazówek, jak można takich błędów unikać. Szczegółowe omówienie różnych metod ewaluacji wiedzy i umiejętności studentów świetnie wpisuje się w tak ważny w KRK sposób pomiaru efektów kształcenia z podkreśleniem roli wypracowania odpowiednich do tego narzędzi. W artykule pojawia się interesująca propozycja zastosowania superwizji w procesie kształcenia i ewaluacji kadry akademickiej. Ma ona służyć „nabywaniu kompetencji w zakresie nowatorskiego prowadzenia zajęć ze studentami i rzetelnej ewaluacji procesu kształcenia”. Zderzenie się na terenie uczelni różnych oczekiwań wykładowców w stosunku do studentów i studentów do wykładowców rodzi szereg trudnych sytuacji. „Zastosowanie w uczelni superwizji jako programu wspierania w procesie kształcenia i ewaluacji młodszych pracowników nauki” może pomóc w uporaniu się, czy wręcz zapobieganiu takim sytuacjom pisze Anna Kożuh. Superwizja to nie tylko refleksja nad własnym działaniem, ale także nauczanie się nowych metod pracy w procesie dydaktycznym oraz szansa na uwzględnienie uwag studentów, lepsze zrozumienie własnych reakcji, uczuć i sposobów myślenia. Mimo wszystkich korzyści, które niosą ze sobą sesje superwizyjne nie pozbawione są one szeregu powstających w tych procesie trudności. Powiększenie kompetencji zawodowej

superwizantów to najważniejsza korzyść z prowadzenia takiej aktywności na uczelniach równocześnie pozostając w ścisłym związku z wdrażaniem wymagań jakie stawia KRK i jak pisze Jadwiga Mirecka „Można sądzić, że potrzeba sprostanienia tym wymaganiom spowoduje intensyfikację działań zmierzających do podnoszenia kwalifikacji dydaktycznych kadry”, w których superwizja może być jedną z bardziej efektywnych metod.

Ramy Kwalifikacji dla Ucznia się przez Całe Życie są podstawowym narzędziem do realizacji Europejskiej Strategii Rozwoju Szkolnictwa Wyższego pozwalającym na ponowne podjęcie kształcenia osób, które z różnych powodów je przerwały lub chcą je kontynuować. Sprzyjają one bardziej elastycznym formom kształcenia, jak na przykład studia „na odległość”. Ten sposób zdobywania kwalifikacji budzi wiele emocji zwłaszcza wśród starszej kadry akademickiej, wierzącej w wartość bezpośredniego kontaktu „mistrz - uczeń”. Równocześnie jednak staje się on faktem usprawiedliwionym zwiększającym się tempem życia, koniecznością stałego podnoszenia kwalifikacji i koniecznością ustawicznego uzupełniania dezaktualizującej się wiedzy. A nawet nabywanie kompetencji poprzez wykorzystywanie różnych technologii informacyjnych znalazło swój wyraz w Ustawie – prawo o szkolnictwie wyższym, która jednak ogranicza liczbę godzin dydaktycznych prowadzonych tą metodą do nie więcej niż 60%. Na czym polega organizacja i jakie warunki muszą być spełnione, aby kształcenie tą metodą mogło uzyskać odpowiednie certyfikaty, pisze w rozdziale dziesiątym Marta Woźniak-Zapór (Uczelniany System Kształcenia na Odległość a KRK). Metoda ta stosowana jest także często w biznesie, w małych średnich przedsiębiorstwach do szkolenia pracowników. Jest narzędziem wykorzystywanym do podniesienia kwalifikacji zarówno personelu technicznego, jak i administracyjnego. Pozwala ona bowiem na dostarczenie szybkiej wiedzy pracownikom nie mogących uczestniczyć w tradycyjnych kursach, ale przede wszystkim umożliwia pracownikowi szybko i efektywnie nabywanie nowych kompetencji potrzebnych przy wdrażaniu do pracy nowych pracowników czy też konieczności przekwalifikowania się w związku z otwieraniem nowych stanowisk pracy. Metoda ta może także pomóc w nawiązaniu współpracy między pracodawcami a pracownikami uczelni, gdzie ci ostatni mogą zaoferować doksztalcenie nowo zatrudnionych pracowników – absolwentów „on line”, zmniejszając tym samym niekorzystne opinie o braku odpowiednich kompetencji wśród absolwentów uczelni.

O tym, co powoduje, że w opinii Rady Rynku Pracy „w Polsce pogłębia się przepaść między umiejętnościami nauczonymi w szkole, a kompetencjami potrzebnymi na rynku pracy, jakie są przyczyny wysokiego udziału absolwentów uczelni wyższych w populacji osób bezrobotnych, a także jakie miejsce i znaczenia powinni mieć interesariusze zewnętrzni, czyli często pracodawcy w wewnętrznym systemie zapewnienia jakości kształcenia pisze Mariusz Parlicki w rozdziale zatytułowanym „By efektem kształcenia nie było bezrobocie - udział interesariuszy zewnętrznych

w procesie tworzenia i doskonalenia programów kształcenia”. Omawiając potencjalne przyczyny tego stanu rzeczy, autor stawia m.in. śmiałą tezę, że może nie brak odpowiednich kompetencji absolwentów, a raczej „...niedostosowanie rynku pracy do zasobów, którymi są wykształceni bezrobotni” jest przyczyną wzrastającego udziału osób z wyższym wykształceniem w populacji osób bezrobotnych. Czyż reforma nie jest potrzebna całemu rynkowi pracy w tym samym stopniu co wyższym uczelniom? Czy na pewno potrzeby pracodawców powinny stanowić wyznacznik dla programów kształcenia na danym kierunku, zwłaszcza w dobie, kiedy należy zakładać „...zmiennosć zawodów, umiejętności, potrzeb i wyzwań cywilizacyjnych”. To jedynie nieliczne pytania, na które próbuje odpowiedzieć w swoim tekście Mariusz Parlicki. Dużą wartością tego tekstu jest także ilustrowanie prowadzonych rozważań wynikami wielu projektów badawczych. Wśród wielu wniosków jeden zdaje się szczególnie prowokacyjny. Autor stwierdza, że „pracodawcy są bardziej zainteresowani udziałem w procesie oceny jakości kształcenia niż współtworzeniem, czy opiniowaniem programu studiów.” Zadaje pytanie: czy pracodawcy gotowi są do wzięcia współodpowiedzialności za tworzenie programów? A także, czy oczekiwania pracodawców w stosunku do uczelni wyższej „...nie stoją w sprzeczności z potrzebami, celami i oczekiwaniami uczelni – pyta Mariusz Parlicki. Aby współpraca na linii uczelnia – interesariusze zewnętrzni miała obopólną wartość, najważniejsza jest właściwa identyfikacja interesariuszy zgodnie z zadaniami realizowanymi, bardziej przez jednostki organizacyjne niż uczelnie. W tworzeniu takiej bazy może pomóc zarówno akademickie biuro karier, dział rekrutacji, akademicki inkubator przedsiębiorczości, konwent, czy też pełnomocnicy wydziałowi ds. praktyk studenckich. To oni mogą podpowiedzieć jak zidentyfikować właściwych interesariuszy zewnętrznych, aby sprostać uchwałę PKA dotyczącą udziału pracodawców i innych przedstawicieli rynku pracy w określeniu i ocenie efektów kształcenia”. Ich udział pomoże także rozpoznać potrzeby edukacyjne regionu i „ułatwić spełnienie ustawowego wymogu konsultowania z nimi programów nauczania”. W rozdziale tym znajdziemy także opis sposobów, jak budować współpracę z interesariuszami zewnętrznymi i jak włączać ich do wewnętrznego systemu zapewnienia jakości kształcenia oraz do budowania wysokiej kultury jakości kształcenia. Biorąc pod uwagę fakt, że uczelnie nie jest w stanie sprawować pełnej kontroli nad włączaniem interesariuszy zewnętrznych w system kształcenia, a także nie ma „żadnych akceptowanych moralnie i prawnie instrumentów, by interesariusze zewnętrzni współpracę tą realizowali” można oczekiwać, że problemem może być samo zachęcanie pracodawców do współpracy i ich bierność. Parlicki sugeruje, że nie pozostaje w takiej sytuacji nic innego niż wypracowanie „sposobów nawiązywania i podtrzymywania kontaktów z pracodawcami. Pomóc może także organizacja szkoleń dla interesariuszy zewnętrznych z zakresu KRK, uświadamiająca im także płynące z takiej współpracy korzyści. Ważne jest wypracowanie standardów współpracy i instytucjonalizacja

współpracy w ramach wydziałowych i kierunkowych zespołów ds. jakości kształcenia”. W podsumowaniu autor daje niezwykle przejrzysty przykład procedury udziału interesariuszy zewnętrznych w procesie określenia i weryfikacji efektów kształcenia.

Potrzeby rynku pracy można analizować także monitorując kariery zawodowe absolwentów. O metodologii badania tych zagadnień i wynikach takich badań prowadzonych w różnych krajach Europy dowiadujemy się z ostatniego rozdziału tej monografii. Píše o nich Dominika Sozańska w rozdziale zatytułowanym „Opracowywanie zasad i narzędzi monitorowania losów i karier absolwentów – metodologia i dotychczasowe wyniki”. Analiza ta prowadzi autorkę do wniosku, że badanie karier absolwentów powinny prowadzić i we wszystkich opisywanych przypadkach prowadzą wyspecjalizowane, stworzone tylko do tego celu instytucje dysponujące własnym budżetem, a co najważniejsze „badające wszystkich opuszczających mury uczelni jednym, wystandaryzowanym narzędziem”. Zapewnia to kompletność i rzetelność uzyskiwanych danych, podkreśla autorka rozdziału. Następnie opisuje szczegółowo prowadzone przez siebie badania w Krakowskiej Akademii oraz omawia uzyskane w tych badaniach wybrane wyniki i odnosi je do oczekiwań jakie mają pracodawcy a które zostały zamieszczone w Raporcie z badan w projekcie Uczelnia przyjazna Pracodawcom.

W kontekście rozważań z dwóch ostatnich rozdziałów, warto zauważyć, że tegoroczna trzecia edycja badań Bilans Kapitału Ludzkiego z 2012 roku pokazuje, że o 20 pkt. proc. start zawodowy absolwentów szkół wyższych jest lepszy niż absolwentów ogółem. Ponadto szanse zawodowe zależą od kierunku oraz stopnia ukończonych studiów. Bezrobocie wśród młodych licencjatów wynosi 17 proc. a wśród magistrów i inżynierów to już tylko 10,1 proc.

Rynek pracy jest co raz bardziej wymagający. Im bardziej czytelne są kwalifikacje, tym szansa zatrudnienia jest większa. Im potrzebna jest także większa świadomość w społeczeństwie, że tylko uzupełnianie kwalifikacji przez całe życie zmniejsza prawdopodobieństwo -zostania bezrobotnym. Nie ulega wątpliwości, że szansę na spełnienie obydwu tych warunków daje strategia, na której zbudowane są Europejskie Ramy Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, do których odniesie maja krajowe systemy kwalifikacji. Dzieje się to dzięki przybliżeniu szkolnictwa do rynku pracy, zwiększenie współpracy międzynarodowej i mobilności tak studentów, jak i pracowników nauki, a także zwiększenie elastyczności systemów edukacyjnych. I niezależnie od słabości wielu rozwiązań tej rewolucji edukacyjnej odbywającej się na naszych oczach, to właśnie KRK stwarzają możliwość szkolnictwu na reagowanie na szybkie zmiany w świecie.

Rozdział 1.

Rys historyczny Procesu Bolońskiego

Natalia Potopianek

Proces Boloński i jego założenia

Proces integrowania uniwersytetów europejskich został formalnie zainicjowany 18 września 1988 roku podpisaniem w Bolonii *Magna Charta Universitatum* (Wielkiej Karty Uniwersytetów Europejskich). Sygnatariusze tego dokumentu, rektorzy 388 europejskich uniwersytetów, jako pierwszą z podstawowych zasad, które muszą, teraz i zawsze, stanowić podstawę działalności uniwersytetów wskazali autonomię uczelni jako ośrodka badań naukowych i kształcenia. Podkreślili też szczególne znaczenie edukacji całościowej w rozwoju ludzi i społeczeństwa. Te idee – autonomii i edukacji całościowej – znajdują odzwierciedlenie w kolejnych deklaracjach i inicjatywach integracyjnych w sferze edukacji i badań, w tym rozpoczętym w 1999 roku Procesie Bolońskim oraz przyjętej w 2000 roku strategii lizbońskiej¹.

Kolejną wspólną deklaracją dążącą do rozwoju i ujednolicenia europejskiego szkolnictwa wyższego jest Deklaracja Sorbońska podpisana 25 maja 1998 r. przez Ministrów czterech Państw Europejskich takich jak: Francja, Niemcy, Włochy oraz Wielka Brytania.

Według tej deklaracji istotą integracji europejskiej jest nie tylko przyjęcie wspólnej waluty, integracja banków i gospodarek, ale stworzenie Europy opartej na wiedzy europejskich uniwersytetów. Studenci studiów licencjackich powinni mieć szanse na:

¹ *Fabryki dyplomów czy Universitas?*, red. M. Czerpaniak-Walczak, wyd. Impuls, Kraków 2013, s. 40.

- zróżnicowane studia, w tym studia multidyscyplinarne,
- możliwość zdobycia sprawności w językach obcych i obycia w technologiach informatycznych,
- międzynarodowe uznanie dyplomów licencjackich².

Następna faza edukacji powinna zapewnić wybór krótszych studiów, prowadzących do dyplomu magistra i dłuższych, prowadzących do tytułu doktorskiego³.

Kolejny etap rozwoju europejskiego szkolnictwa wyższego to podpisanie Deklaracji Bolońskiej 19 czerwca 1999 r. przez ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe w 29 państwach europejskich (w tym także Polska), zapoczątkowała proces istotnych zmian w systemie edukacji wielu krajów. Proces ten, nazywany często Procesem Bolońskim, zamierza do utworzenia do 2010 r. – w wyniku uzgodnienia pewnych ogólnych zasad organizacji kształcenia – Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (*European Higher Education Area (EHEA)*)⁴.

Choć zmiany w szkolnictwie wyższym będące wynikiem Procesu Bolońskiego zachodzą przede wszystkim na uczelniach, sama inicjatywa utworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (EOSW), w znacznej mierze o charakterze politycznym, inspirowana przez Komisję Europejską, stanowi próbę wypracowania wspólnej „europejskiej” reakcji na problemy występujące w większości krajów tak, aby: stworzyć warunki do mobilności obywateli, dostosować system kształcenia do potrzeb rynku pracy, a zwłaszcza doprowadzić do poprawy „za-trudnialności” oraz podnieść atrakcyjność i poprawić pozycję konkurencyjną systemu szkolnictwa wyższego w Europie, tak aby odpowiadała ona wkładowi tego obszaru geograficznego w rozwój cywilizacji⁵.

Sposobem realizacji tych celów powinno być:

- wprowadzenie systemu „łatwo czytelnych” i porównywalnych stopni (dyplomów),
- wprowadzenie studiów dwustopniowych,
- wprowadzenie punktowego systemu rozliczania osiągnięć studentów (ECTS),
- wspieranie mobilności studentów i pracowników,
- współdziałanie w zakresie zapewnienia jakości kształcenia,
- propagowanie spraw europejskich w kształceniu (europejski wymiar kształcenia)⁶.

² Thieme J.K., *Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku Polska–Europa–USA*, wyd. Difin, Warszawa 2009, s. 112.

³ *Ibidem*.

⁴ Kraśniewski A., *Proces Boloński. Dokąd zmierza szkolnictwo wyższe?*, MENiS, Warszawa 2004, s. 3.

⁵ Kraśniewski A., *Proces Boloński to już 10 lat*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2009, s. 7.

⁶ Kraśniewski A., *Proces Boloński to już 10 lat*, s. 9.

Postanowienia, które zostały zawarte w Deklaracji Bolońskiej, zapoczątkowały wielką reformę w szkolnictwie wyższym, jednak wymagały one nadzorowania zachodzących zmian jak stawiania nowych celów. Dały temu wyraz kolejne konferencje, które odbyły się kolejno w: Pradze, Berlinie, Bergen, Londynie, Leuven/Louvain-la – Neuve, Budapeszcie, Wiedniu oraz Bukareszcie.

19 maja 2001 r. 33 państwa podpisały Komunikat Praski. W Komunikacie tym, ministrowie uzupełnili listę postulowanych działań o następujące elementy:

- wdrożenie idei uczenia się przez całe życie,
- współdziałanie uczelni i studentów w realizacji Procesu Bolońskiego,
- propagowanie atrakcyjności Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego poza Europą⁷.

W Komunikacie Berlińskim podpisanym przez 33 państwa 19 września 2003 r. poza oceną przebiegu realizacji poprzednio sformułowanych postulatów ministrowie wskazali nowy ważny aspekt Procesu Bolońskiego – związek kształcenia i badań naukowych oraz znaczenie badań jako integralnej części szkolnictwa wyższego. W tym kontekście za istotne zadania uznali m. in.:

- rozszerzenie dwustopniowej struktury studiów (zdefiniowanej w Deklaracji Bolońskiej) o studia III stopnia – studia doktoranckie,
- rozwój kształcenia interdyscyplinarnego⁸.

Ministrowie ustalili także priorytetowe kierunki działań na kolejne lata, zaliczając do nich:

- zapewnienie jakości kształcenia,
- wprowadzenie studiów dwustopniowych,
- usprawnienie mechanizmów uznawalności dyplomów i okresów studiów realizowanych poza macierzystą uczelnią⁹.

W Komunikacie z Bergen podpisanym przez ministrów 40 krajów 20 maja 2005 r., ponownie dokonano oceny przebiegu Procesu Bolońskiego. Jako zagadnienia stanowiące szczególne wyzwanie i preferowane kierunki działań uznano:

- zacieśnienie związków kształcenia i badań naukowych, m.in. przez zintensyfikowanie kształcenia naukowców (w tym rozwój studiów doktoranckich) oraz lepsze wykorzystanie możliwości tkwiących we współpracy uczelni z innymi instytucjami prowadzącymi badania naukowe,
- zwiększenie dostępności studiów dla kandydatów ze wszystkich grup społecznych, bez względu na ich możliwości finansowe,
- usuwanie przeszkód ograniczających mobilność studentów i pracowników, m.in. przez tworzenie mechanizmów przenoszenia przyznanych kredytów, grantów itp. oraz ułatwienia w przyznawaniu wiz i pozwoleń na pracę.

⁷ *Ibidem*.

⁸ *Ibidem*.

⁹ Kraśniewski A., *Proces Boloński to już 10 lat*, s. 9–10.

- zwiększenie atrakcyjności Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego poza Europę, zwłaszcza przez tworzenie warunków sprzyjających zwiększeniu wymiany akademickiej¹⁰,
- wdrożenie Ram Kwalifikacji dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego.

18 maja 2007 r. przedstawiciele 46 państw podpisali Komunikat Londyński, w którym podsumowano i oceniono przebieg wdrażania wcześniejszych postulatów.

Wskazano na konieczność podjęcia skuteczniejszych działań w zakresie:

- usuwania przeszkód ograniczających mobilność studentów i pracowników,
- zapewnienia równego dostępu do studiów i realnych możliwości studiowania osobom ze wszystkich grup społecznych,

a także na potrzebę zgromadzenia odpowiednich danych, które pozwoliłyby ocenić postęp w tych dziedzinach. Jako inne obszary wymagające wzmożonej aktywności uznano:

- współdziałanie z pracodawcami i innymi partnerami społecznymi w celu zwiększenia „zatrudnialności” absolwentów wszystkich trzech poziomów studiów,
- działania prowadzące do zwiększenia znaczenia Procesu Bolońskiego w skali globalnej¹¹.

W dniach 28-29 kwietnia 2009 r. na konferencji w Leuven/Louvain-la-Neuve, ministrowie 46 krajów ponownie ocenili dotychczasowe osiągnięcia i wydłużyli okres realizacji postulatów dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (EOSW) do 2020 roku. W podpisanym Komunikacie z Leuven/Louvain-la-Neuve zwrócono uwagę, iż w nadchodzących latach do najważniejszych aspektów rozwoju Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego powinno należeć:

- równy dostęp i możliwości ukończenia studiów – dostęp do szkolnictwa wyższego wymaga rozszerzenia, studentom należy stworzyć odpowiednie warunki do ukończenia studiów, zwłaszcza tym z niedostatecznie reprezentowanych grup,
- rozszerzenie uczestnictwa w uczeniu się przez całe życie – należy zagwarantować dostępność i jakość, a także przejrzystość informacji w zakresie uczenia się przez całe życie. Powiązane polityki należy wdrażać wraz z krajowymi ramami kwalifikacji i poprzez tworzenie silnych partnerstw łączących wszystkie zainteresowane strony,
- promowanie zatrudnialności – zainteresowane strony powinny współpracować na rzecz podniesienia kwalifikacji uzyskiwanych przed wejściem na rynek pracy, odnawiania wykwalifikowanej siły roboczej, a także ulepszania organizacji, zwiększania dostępności i podnoszenia jakości usług w zakresie porad-

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ *Ibidem*.

nictwa zawodowego. Dodatkowo należy zachęcać do wprowadzania praktyk zawodowych włączonych do programów studiów oraz form uczenia się w miejscu pracy,

- rozwijanie kształcenia ukierunkowanego na studenta i misji dydaktycznej szkolnictwa wyższego – powinno to obejmować opracowanie międzynarodowych punktów odniesienia dla różnych dziedzin studiów oraz podniesienie jakości dydaktycznej programów studiów,
- powiązanie edukacji, badań i innowacji – zwiększenie liczby osób z kompetencjami badawczymi, efektywniejsze włączenie badań do programów doktorskich i zwiększenie atrakcyjności ścieżek awansu zawodowego dla młodych naukowców,
- otwartość uczelni wyższych w wymiarze międzynarodowym – instytucje europejskie powinny dążyć do dalszego umiędzynarodowienia swoich działań i angażowania się w globalną współpracę,
- zwiększenie możliwości i zapewnienie jakości w zakresie mobilności – do 2020 r., 20% absolwentów szkół wyższych powinno wcześniej odbyć okres studiów lub szkolenia za granicą,
- poprawa zbierania danych – ulepszone zbieranie szerszych danych ułatwi monitorowanie postępów w realizacji celów procesu bolońskiego,
- opracowanie wielowymiarowych narzędzi służących zwiększaniu przejrzystości –, aby otrzymywać szczegółowe informacje na temat uczelni szkolnictwa wyższego i ich programów należy, w porozumieniu z kluczowymi zainteresowanymi grupami, opracować mechanizmy służące zwiększaniu przejrzystości. Narzędzia te należy opracować w oparciu o porównywalne dane i odpowiednie wskaźniki, a także z uwzględnieniem zasad procesu bolońskiego, w szczególności z zapewnianiem jakości oraz uznawalnością,
- gwarancja finansowania – w celu uzupełnienia finansowania publicznego, należy znaleźć nowe i zróżnicowane źródła finansowania¹².

Po formalnie zakończonej Konferencji ministrów w dniu 29 kwietnia odbyło się *pierwsze Bologna Policy Forum*. Było to spotkanie, w którym wzięli udział, oprócz ministrów ds. szkolnictwa wyższego krajów uczestniczących w Procesie Bolońskim, ministrowie z 15 krajów poza – europejskich zainteresowanych osiągnięciami Procesu Bolońskiego. Krajami uczestniczącymi były: Australia, Brazylia, Kanada, Chiny, Egipt, Etiopia, Izrael, Japonia, Kazachstan, Kirgistan, Meksyk, Maroko, Nowa Zelandia, Tunezja i USA¹³.

Na jubileuszowej konferencji, 11-12 marca 2010 roku, która miała miejsce w Budapeszcie i Wiedniu, w 10 rocznicę Deklaracji Bolońskiej, Ministrowie oficjalnie zainaugurowali Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego, deklarując jednocześnie przywiązanie do zasad wolności akademickiej, autonomii i odpo-

¹² europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_pl.htm.

¹³ <http://www.nauka.gov.pl/szkolnictwo-wyzsze/sprawy-miedzynarodowe/proces-bolonski/>.

wiedzialności instytucji szkolnictwa wyższego jako fundamentów EOSW. Potwierdzona została zasadność celów Procesu Bolońskiego oraz ich kontynuowanie w EOSW, jednocześnie zadeklarowano dalszą realizację uzgodnionych celów i programu działań na następną dekadę wyznaczonych w Komunikacie z Leuven/Louvain-la-Neuve. Do grona uczestników Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego przyjęty został Kazachstan. Deklarację z konferencji Budapeszt/Wiedeń podpisało 47 ministrów¹⁴. Polska włączyła się w proces wdrażania Deklaracji Bolońskiej m.in. podejmując działania zmierzające do szerokiego umiędzynarodowienia studiów w tym m.in. do powszechnego stosowania Suplementu do Dyplomu, rozwijając trójstopniowy system studiów i system punktów kredytowych ECTS, powołując Państwową Komisję Akredytacyjną, promując mobilność np. w ramach programu LLP/Erasmus lub dwustronnych umów międzynarodowych, uczestnicząc w programie Erasmus-Mundus¹⁵. Podobnie jak w Leuven, przy okazji konferencji ministrów odbyło się także *drugie Bologna Policy Forum*. Uczestniczyli w nim przedstawiciele 25 krajów, w tym m.in.: Australia, Brazylia, Kanada, Chiny, Egipt, Malezja, Izrael, Japonia, Senegal, Afryka Południowa, Kirgistan, Meksyk, Maroko, Tunezja i USA¹⁶.

Ostatnią konferencją Ministrów Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, która odbyła się do tej pory jest konferencja w Bukareszcie. Spotkanie odbyło się w dniach 26 – 27 kwietnia 2012 r. W konferencji wzięło udział 47 delegacji krajów biorących udział w Procesie Bolońskim, przedstawiciele Komisji Europejskiej, delegacje 23 państw spoza Obszaru, oraz przedstawiciele kilkunastu międzynarodowych organizacji działających w sektorze szkolnictwa wyższego. Podczas tej konferencji podsumowano stan implementacji Procesu Bolońskiego od ostatniej konferencji ministrów w Leuven i Louvain-la-Neuve w kwietniu 2009 r. Zaprezentowano główne wyniki Raportu Implementacyjnego, stanowiącego analizę porównawczą stanu wdrażania założeń Procesu w 47 państwach EHEA. Na konferencji przyjęto Komunikat w którym określono trzy główne priorytety we wdrażaniu Procesu Bolońskiego na najbliższe trzy lata tj.:

- zapewnienie wysokiej jakości szkolnictwa wyższego dla wszystkich,
- zwiększenie zatrudnialności absolwentów,
- poprawę skali oraz jakości w zakresie mobilności¹⁷.

¹⁴ http://www.procesbolonski.uw.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=57&Itemid=63.

¹⁵ <http://www.nauka.gov.pl/szkolnictwo-wyzsze/sprawy-miedzynarodowe/proces-bolonski/>.

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ Podsumowanie Konferencji Ministrów Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (EHEA), która odbyła się w Bukareszcie w dniach 26-27 kwietnia 2012, MNiSzW; <http://www.nauka.gov.pl/szkolnictwo-wyzsze/sprawy-miedzynarodowe/proces-bolonski/aktualnosci/aktualnosci/art-tykul/podsumowanie-konferencji-ministrow-europejskiego-obszaru-szkolnictwa-wyzszego-ehea-kt-ora-odby/>.

Ministrowie podkreślili w Komunikacie, że szkolnictwo wyższe jest istotnym instrumentem na rzecz przezwyciężenia kryzysu ekonomicznego, powodującego m.in. niepewne perspektywy absolwentów na rynku pracy. Uznali, że należy podjąć działania na rzecz poprawienia zatrudnialności absolwentów, m.in. poprzez wzmocnienie współpracy między pracodawcami, studentami i uczelniami, przede wszystkim w zakresie wspólnego tworzenia programów studiów. Zobowiązali się także do uznawania w całym EHEA opinii podejmowanych przez agencje zarejestrowane w Europejskim Rejestrze Agencji Akredytacyjnych (EQAR), pod warunkiem ich zgodności z regulacjami krajowymi. Podjęli również decyzję co do wspólnych poziomów referencyjnych w ramach Europejskich Ram Kwalifikacji (EQF), a także zgodzili się, że długoterminowym celem rozwoju EHEA powinna być automatyczna uznawalność porównywalnych kwalifikacji w celach edukacyjnych. Ministrowie przyjęli Strategię na rzecz mobilności w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego do 2020 r. *„Mobility for Better Learning”*¹⁸. Konferencji towarzyszyło *trzecie Bologna Policy Forum* (kraje EHEA i zaproszone państwa spoza obszaru, a także międzynarodowe organizacje działające w sektorze szkolnictwa wyższego), na którym poruszono:

- mobilność akademicką na poziomie globalnym (w tym zwłaszcza bariery w mobilności oraz kwestia równowagi).
- regionalne podejście do kwestii zapewniania jakości kształcenia.
- publiczną odpowiedzialność za szkolnictwo wyższe.
- wpływ reform szkolnictwa wyższego na podniesienie poziomu zatrudnialności absolwentów¹⁹.

Reasumując, głównymi założeniami Procesu Bolońskiego są;

- wprowadzenie studiów dwu – i trzystopniowych,
- wprowadzenie łatwo czytelnych i porównywalnych stopni (dyplomów),
- utworzenie ogólnoeuropejskiego systemu punktów zaliczeniowych, pozwalającego na przenoszenie osiągnięć (ECTS),
- zintensyfikowanie mobilności studentów i pracowników europejskich szkół wyższych,
- współdziałanie w zakresie zapewniania jakości kształcenia,
- promocja europejskiego wymiaru edukacji wyższej – utworzenie kierunków lub modułów o tematyce europejskiej,
- propagowanie i budowanie struktur dla uczenia się przez całe życie (realizowane np. przy pomocy programu „Uczenie się przez całe życie”, z ang. LLP – the Lifelong Learning Programme),
- poprawa współpracy pomiędzy uczelniami a studentami,
- promocja Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego na świecie,

¹⁸ *Ibidem.*

¹⁹ *Ibidem.*

- zacieśnienie współpracy pomiędzy sektorem edukacji, badań i innowacji; synergia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego i Europejskiego Obszaru Badawczego,
- nacisk na społeczny wymiar kształcenia: stworzenie równego dostępu do szkolnictwa wyższego – w tym możliwości ukończenia studiów – wszystkim chętnym niezależnie od statusu społeczno-ekonomicznego poprzez zapewnienie właściwego wsparcia finansowego, doradztwa zawodowego i osobistego,
- zwiększenie zatrudnialności absolwentów, czyli zdolności do znalezienia i utrzymania zatrudnienia oraz mobilności na rynku pracy,
- wprowadzenie suplementu do dyplomu wydawanego nieodpłatnie wszystkim absolwentom studiów wyższych,
- zmiana w podejściu do procesu kształcenia – przejście na kształcenie zorientowane na studenta (zamiast na nauczyciela)²⁰.

Powyższe obszary działań ściśle się ze sobą wiążą. Elementem, który spaja wiele z nich, są ramy kwalifikacji. Ich wprowadzenie stanowi w tej chwili jeden z głównych priorytetów dla wszystkich krajów tworzących EOSW²¹.

²⁰ www.ekspercibolonscy.org.pl/cele.

²¹ *Ibidem*.